

Gamificación Educativa: Conocimientos, Actitudes y Prácticas de los Docentes de la Unidad Educativa Tarqui

Educational Gamification: Knowledge, Attitudes and Practices of Teachers at the Unidad Educativa Tarqui

 Cinthya Roxana Rodríguez-Espinoza^{1*},  Carlos Vinicio López-Rodríguez¹

¹ Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí Sede Santo Domingo, Ecuador

Recibido: 2 de julio de 2026. **Aceptado:** 7 de septiembre de 2026. **Publicado en línea:** 24 de septiembre de 2026

*Autor de correspondencia: cinthya10rodriguez@gmail.com

Resumen

Justificación: A pesar del creciente interés por la gamificación como una metodología innovadora en los procesos de enseñanza, aún existe limitada evidencia sobre qué saben, qué creen y qué hacen los docentes acerca de esta metodología. **Objetivo:** Analizar los conocimientos, actitudes y prácticas de gamificación educativa en los docentes de la Unidad Educativa Tarqui. **Metodología:** Enfoque cuantitativo, alcance descriptivo, comparativo-correlacional, y diseño no experimental de corte transversal. Participaron 35 docentes quienes respondieron a una encuesta de Conocimientos, Actitudes y Prácticas (CAP). **Resultados:** Los docentes presentaron un nivel alto de conocimientos sobre gamificación educativa (62,9%), aunque con dificultades en el diseño y en la función de sus elementos. Predominó una actitud moderadamente favorable (57,1%), reflejada en el reconocimiento de su utilidad y la disposición para utilizarla, aunque también se percibieron dificultades para su ejecución. En las prácticas, la frecuencia de aplicación fue media (45,7%), con mayor énfasis en la implementación, seguimiento y retroalimentación que en la planificación y el diseño. Los docentes con capacitación mostraron mayores prácticas de gamificación que aquellos sin capacitación ($p = 0,007$). Además, se identificaron asociaciones positivas entre los CAP ($p = 0,387-0,452$; $p < 0,05$). **Conclusión:** Integrar la gamificación en el aula depende del desarrollo de los conocimientos, actitudes y experiencias de aplicación; proceso en el que la capacitación contribuye a fortalecer la transferencia hacia la práctica.

Palabras clave: competencia digitales, elementos del juego, encuestas KAP, gamificación.

Abstract

Justification: Despite the growing interest in gamification as an innovative teaching methodology, there is still limited evidence regarding what teachers know, believe, and do concerning this approach. **Objective:** To analyze the knowledge, attitudes, and practices related to educational gamification among teachers at Unidad Educativa Tarqui. **Methodology:** A quantitative approach was employed with a descriptive, comparative-correlational scope and a cross-sectional non-experimental design. The participants were 35 teachers who completed a Knowledge, Attitudes, and Practices (KAP) questionnaire. **Results:** Teachers demonstrated a high level of knowledge about educational gamification (62.9%), although difficulties were identified in instructional design and in understanding the function of game elements. A moderately favorable attitude predominated (57.1%), reflected in the recognition of its usefulness and willingness to adopt it, while challenges related to its implementation were also perceived. Regarding practices, the frequency of application was moderate (45.7%), with greater emphasis on implementation, monitoring, and feedback than on planning and design. Teachers who had received training reported a higher frequency of gamification practices than those without training ($p = 0.007$). In addition, positive associations were found among knowledge, attitudes, and practices ($p = 0.387-0.452$; $p < 0.05$). **Conclusion:** The integration of gamification into classroom practice depends on the development of teachers' knowledge, attitudes, and practical experience, with training contributing to strengthen the transfer of knowledge into practice.

Keywords: digital competence, game elements, KAP surveys, gamification.

Cita: Rodríguez-Espinoza, C. R. & López-Rodríguez, C. V. (2026). Gamificación Educativa: Conocimientos, Actitudes y Prácticas de los Docentes de la Unidad Educativa Tarqui. *Erevna Research Reports*, 4(2), e2026053. <https://doi.org/10.70171/phvazj30>



INTRODUCCIÓN

Ante las transformaciones educativas impulsadas por el avance de la tecnología y la digitalización, los modelos pedagógicos tradicionales enfrentan desafíos para sostener la atención y fomentar la motivación de los estudiantes, quienes, ante metodologías expositivas y poco participativas, tienden a desvincularse del proceso de aprendizaje perdiendo el interés en las actividades académicas (Mena-Guacas et al., 2025). En este contexto, la gamificación, entendida como la integración de elementos propios del juego en contextos no lúdicos (Deterding et al., 2011), ha despertado un creciente interés como alternativa pedagógica, debido a que se ha demostrado que puede aumentar la participación, motivación y compromiso de los estudiantes; en consecuencia, favorecer experiencias de aprendizaje significativas (Hellín et al., 2023; Triantafyllou et al., 2025).

No obstante, la efectividad de la gamificación en el aula depende, en gran medida, de un diseño pedagógico coherente con los objetivos curriculares, las características de los estudiantes y las dinámicas del aula (Li et al., 2023). Por lo tanto, la capacidad del docente para diseñar e implementar propuestas gamificadas requiere la comprensión de sus principios pedagógicos, fundamentos y posibilidades de aplicación, ya que estos conocimientos influyen en las actitudes que desarrollan frente a su aplicación, así como en la forma en que las incorporan dentro de sus prácticas educativas (Geigel Landrau, 2026).

A pesar de ello, los estudios sobre gamificación en el contexto educativo se han centrado principalmente hacia la implementación de intervenciones gamificadas y los resultados obtenidos en los estudiantes (Nadi-Ravandi & Batooli, 2022; Sailer & Homner, 2020); mientras que, lo que los docentes saben sobre esta estrategia, la disposición que muestran hacia su incorporación y las formas en que la integran en los procesos de enseñanza han sido escasamente abordados (Kabilan et al., 2023), especialmente en instituciones de educación básica y bachillerato en el contexto ecuatoriano.

En este marco, la pregunta que orienta este estudio es: ¿Cuáles son los conocimientos, actitudes y prácticas de los docentes de la Unidad Educativa Tarquí respecto a la gamificación educativa? A partir de esta interrogante surgen las siguientes preguntas: ¿Qué conocimiento, actitudes y prácticas presentan los docentes respecto a la gamificación educativa? ¿Existen diferencias en los conocimientos, las actitudes y las prácticas según la participación en capacitaciones sobre gamificación educativa? ¿Existe relación entre los conocimientos, las actitudes y las prácticas sobre gamificación educativa?

En correspondencia con las interrogantes, la presente investigación tiene como objetivo general analizar los conocimientos, actitudes y prácticas de los docentes de la Unidad Educativa Tarquí respecto a la gamificación educativa. Para ello, el estudio se propone: caracterizar el conocimiento que poseen los docentes sobre gamificación educativa, describir las actitudes que manifiestan hacia esta metodología y conocer las prácticas de gamificación que desarrollan en el aula. Además, comparar los CAP entre docentes con y sin capacitación sobre gamificación educativa, así como analizar la relación entre estas tres dimensiones. Se plantea como hipótesis:

H1: Existen diferencias significativas en los conocimientos, actitudes y prácticas entre docentes con y sin capacitación sobre gamificación educativa.

H2: Existe una relación estadísticamente significativa entre los conocimientos, las actitudes y las prácticas de los docentes respecto a la gamificación educativa.

Enfoque CAP: Conocimientos, Actitudes y Prácticas

El enfoque de Conocimientos, Actitudes y Prácticas (CAP) se utiliza comúnmente para analizar lo que los actores de un determinado contexto saben sobre un fenómeno específico, las percepciones, valoraciones y disposiciones que construyen frente a él, y las acciones concretas que despliegan en su quehacer. El objetivo de este enfoque es identificar necesidades de formación, evidenciar brechas entre el saber y el hacer, y reconocer áreas de mejora, con la finalidad de orientar el diseño de intervenciones fundamentadas en la realidad de la población estudiada (Andrade et al., 2020). Desde esta perspectiva, los conocimientos, actitudes y prácticas se consideran dimensiones interrelacionadas que permiten comprender cómo los docentes interpretan, valoran e incorporan una determinada estrategia educativa.

Los conocimientos se entienden como el contacto cognitivo que establece una persona con la realidad, resultado de procesos intelectuales que permiten comprender y reconocer adecuadamente un fenómeno (Zagzebski, 2017). Aplicado al contexto educativo, el conocimiento sobre gamificación hace referencia a la comprensión que poseen los docentes acerca de esta metodología. Esto implica conocer el concepto y diferencias frente a otros enfoques basados en juegos (Deterding et al., 2011), comprender los fundamentos que sustentan su incorporación en contextos educativos, identificar los elementos estructurales, como dinámicas, mecánicas y componentes (Werbach & Hunter, 2015), así como los principios pedagógicos que orientan el diseño de experiencias gamificadas alineadas con los objetivos educativos y las características del contexto de aprendizaje (Landers, 2017).

Las actitudes, por su parte, se entienden como la evaluación que una persona realiza sobre un objeto, situación o fenómeno, expresada mediante respuestas cognitivas, afectivas y conductuales que reflejan una orientación favorable o desfavorable hacia este (Vogel & Wänke, 2016). A partir de esta perspectiva, Martí-Parreño et al. (2016) establecen que la actitud hacia la gamificación hace referencia a la evaluación favorable o desfavorable que presentan los docentes hacia el uso de la gamificación como metodología educativa, manifestada a través de sus creencias sobre su utilidad (componente cognitivo), sus valoraciones y percepciones hacia su aplicación (componente afectivo) y su disposición para incorporarla en los procesos de enseñanza y aprendizaje (componente conductual).

La práctica hace referencia a los comportamientos mediante los cuales una persona aplica determinados conocimientos, habilidades, emociones, acciones y significados para desarrollar una actividad dentro de un contexto determinado (Rouse, 2007). Desde esta concepción, la práctica de gamificación comprende las acciones desarrolladas por los docentes al incorporar esta metodología en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Esto implica la planificación, implementación y evaluación de experiencias gamificadas mediante la selección de elementos de juego, el diseño de actividades alineadas con los objetivos educativos y la adaptación de las estrategias a las características del contexto de aprendizaje (Toda et al., 2019).

Gamificación Educativa

Deterding et al. (2011) definen la gamificación, en su sentido amplio, como el uso de elementos de diseño de juegos en contextos que no son juegos, con el propósito de motivar y aumentar la participación de los usuarios. Kapp (2012), quien sitúa este concepto en el ámbito formativo, la concibe como la utilización de mecánicas, estética y pensamiento propios del juego para involucrar a las personas, motivar la acción, promover el aprendizaje y resolver problemas dentro del ámbito

educativo. Werbach y Hunter (2012), la entienden como el proceso de usar el pensamiento y las mecánicas de los juegos para comprometer a los estudiantes y alcanzar objetivos de aprendizaje, enfatizando en que no se trata de convertir la clase en un juego, sino de incorporar sus elementos con intencionalidad didáctica. De este modo, la gamificación educativa puede entenderse como una estrategia pedagógica basada en la incorporación planificada y sistemática de elementos lúdicos dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje, orientada al logro de objetivos educativos.

Cabe señalar, que aunque la gamificación forma parte del conjunto de estrategias educativas vinculadas al uso del juego, es necesario diferenciarla del aprendizaje basado en juegos. El aprendizaje basado en juegos utiliza juegos completos, ya sean tradicionales o digitales, como medio principal para desarrollar determinados contenidos o competencias educativas. A diferencia de este enfoque, la gamificación no implica utilizar un juego completo, sino incorporar elementos característicos del diseño de juegos dentro de actividades educativas previamente estructuradas, manteniendo como eje principal los objetivos pedagógicos (Karagiorgas & Niemann, 2017).

La gamificación encuentra sustento en diferentes enfoques que explican cómo determinadas condiciones favorecen el aprendizaje. La Teoría de la Autodeterminación, propuesta por Ryan & Deci (2020), plantea que la motivación autónoma se fortalece cuando el entorno educativo satisface tres necesidades psicológicas básicas: autonomía, competencia y relación. En este sentido, la incorporación de elementos propios del juego puede contribuir a crear experiencias que favorezcan la toma de decisiones, el desarrollo progresivo de habilidades y la interacción entre los estudiantes. Complementariamente, Kapp (2012) sostiene que el valor educativo de la gamificación radica en estructurar experiencias que mantengan la implicación del estudiante durante el proceso de aprendizaje, mientras que Landers (2017) explica que sus efectos no derivan de los elementos de juego por sí mismos, sino de los cambios que estos generan en conductas asociadas al aprendizaje, como la persistencia, el esfuerzo y la implicación en las tareas.

Con base a los planteamientos anteriores, Van Roy y Zaman (2018), sostiene que una experiencia de gamificación bien diseñada requiere comprender que sus efectos dependen de la manera en que los recursos asociados al juego son organizados dentro de una experiencia. En este sentido, Werbach y Hunter (2012) proponen una estructura de tres niveles jerárquicos: dinámicas, mecánicas y componentes. Las dinámicas corresponden a los aspectos generales que dan sentido y dirección a toda la experiencia gamificada; entre ellas se encuentran el logro, que impulsa al estudiante a demostrar competencia y superar metas; la narrativa, que contextualiza las actividades dentro de una historia o misión dotándolas de propósito; las relaciones sociales, que fomentan la interacción y el sentido de pertenencia; las emociones, que generan curiosidad, satisfacción y reto; y las restricciones, que mediante límites de tiempo o recursos estimulan el pensamiento (Werbach & Hunter, 2012).

Las mecánicas, por su parte, constituyen las reglas y mecanismos concretos que determinan el funcionamiento de la experiencia; entre estos se encuentran, los retos progresivos que operan en la zona de desarrollo del estudiante, el azar que mantiene la atención, la retroalimentación que orienta el desempeño, las transacciones entre usuarios que incentivan la cooperación, y las condiciones de logro o fracaso que dan significado a las decisiones (Werbach & Hunter, 2012).

Mientras que, los componentes son los elementos visibles y tangibles con los que el estudiante interactúa directamente como las insignias, que certifican competencias específicas adquiridas; los puntos, que cuantifican el desempeño y orientan el avance; las tablas de clasificación, que generan

competencia social y deben usarse con cautela para no desmotivar; los niveles, que marcan hitos de progresión; los avatares, que refuerzan la identidad y la personalización; y las barras de progreso, que reducen la ansiedad al hacer tangible el camino recorrido hacia una meta (Werbach & Hunter, 2012).

Estos elementos adquieren valor educativo cuando se integran bajo principios pedagógicos orientados al aprendizaje, ya que su incorporación aislada o desarticulada no garantiza resultados positivos. De hecho, Mora et al. (2015) advierten que numerosas experiencias de gamificación fracasan debido a la combinación improvisada de elementos de juego, sin seguir un proceso formal de diseño. Desde esta perspectiva, el docente no actúa únicamente como usuario de herramientas gamificadas, sino como responsable del diseño de experiencias capaces de promover la participación activa y la progresión del aprendizaje (Gallego-Durán et al., 2019; Pinzón et al., 2026).

METODOLOGÍA

La investigación se desarrolló bajo un enfoque cuantitativo, con diseño no experimental y corte transversal. Se adoptó el enfoque cuantitativo debido a que el estudio se orientó a la recolección y análisis de datos numéricos sobre los conocimientos, actitudes y prácticas de los docentes respecto a la gamificación educativa, y se consideró no experimental porque el propósito fue hacerlo en su contexto natural, sin intervenir ni modificar las condiciones en las que ocurre el fenómeno. Asimismo, fue de corte transversal, dado que la recolección de información se realizó en un único momento temporal (Hernández-Sampieri & Mendoza, 2018).

El alcance fue descriptivo, comparativo y correlacional, debido a que se buscó caracterizar los conocimientos, actitudes y prácticas de los docentes respecto a la gamificación educativa; compararlos entre docentes con y sin capacitación sobre gamificación educativa; y analizar la relación entre estas tres dimensiones (Hernández-Sampieri & Mendoza, 2018).

Participantes

La población estuvo conformada por los 35 docentes en la Unidad Educativa Tarqui, una institución fiscal con más de 65 años de trayectoria ubicada en la parroquia rural de Viche, cantón Quinindé, provincia de Esmeraldas, que atiende a una población de 800 estudiantes desde Educación Inicial hasta Tercer Año de Bachillerato en el régimen Costa.

Debido al tamaño accesible de la población, se trabajó con la totalidad de docentes, por lo que no se aplicó un procedimiento de muestreo. Se consideró como criterio de participación que los docentes se encontraran activos durante el periodo de recolección de datos. Los participantes fueron 30 mujeres y 5 hombres, en su mayoría menores de 30 años (60,0%; $n = 21$) con título de licenciatura o ingeniería (74,3%; $n = 26$) y experiencia laboral como docente menor a tres años (62,9%; $n = 22$).

De los docentes participantes, el 31,4% ($n = 11$) impartía clases en Educación General Básica Elemental, el 20,0% ($n = 7$) en Educación General Básica Media, el 17,1% ($n = 6$) en Educación General Básica Superior, el 14,3% ($n = 5$) en Bachillerato y el 17,1% ($n = 6$) desempeñaba funciones en más de un nivel educativo. De los docentes participantes, el 57,1 % ($n = 20$) había recibido capacitación sobre gamificación educativa, mientras que el 42,9 % ($n = 15$) no había recibido este tipo de capacitación.

Variables

La variable de estudio fue los conocimientos, actitudes y prácticas (CAP) de los docentes respecto a la gamificación educativa. Su operacionalización se realizó a partir de las dimensiones e indicadores establecidos con base en la literatura consultada, los cuales orientaron la construcción del instrumento de recolección de datos (Tabla 1).

Tabla 1. Matriz de Operacionalización de las Variables

Variable	Definición	Dimensiones	Indicadores	Forma de medición
Conocimientos, Actitudes y Prácticas sobre gamificación educativa	Describe el conjunto de saberes, valoraciones y acciones que presentan los docentes respecto a la gamificación educativa, considerando lo que conocen sobre esta metodología, la forma en que perciben su utilidad y aplicación, así como las prácticas desarrolladas para incorporarla en los procesos de enseñanza y aprendizaje.	Conocimiento sobre gamificación	Fundamentos de la gamificación	Preguntas objetivas
			Elementos de gamificación	
			Principios pedagógicos de la gamificación	
			Aplicación de la gamificación en la enseñanza	
		Actitudes hacia la gamificación educativa	Utilidad percibida de la gamificación	Likert
			Interés hacia la gamificación	
			Aceptación de la gamificación	
			Disposición de uso	
		Prácticas de gamificación educativa	Planificación de experiencias gamificadas	Escala de frecuencia
			Implementación de estrategias gamificadas	
			Evaluación de experiencias gamificadas	

Nota: Elaboración propia a partir de Andrade et al. (2020), Deterding et al. (2011), Werbach y Hunter (2012, 2015), Kapp (2012), Landers (2017) y Toda et al. (2019).

Instrumento

Para la recolección de datos se diseñó una encuesta de Conocimientos, Actitudes y Prácticas (CAP) siguiendo los lineamientos propuestos por Andrade et al. (2020), quienes establecen que este tipo de instrumentos permiten determinar qué se sabe, qué se cree y qué se hace respecto a un fenómeno determinado. En este sentido, la encuesta se estructuró en tres dimensiones: conocimientos, actitudes y prácticas. Cada sección presentó un formato de medición acorde con la naturaleza del componente evaluado.

La dimensión Conocimientos sobre gamificación estuvo conformada por 11 ítems orientados a evaluar la comprensión de los docentes acerca de los fundamentos conceptuales, elementos, principios pedagógicos y formas de aplicación de la gamificación en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Los ítems abordaron el reconocimiento del concepto de gamificación, su diferenciación respecto a otras estrategias basadas en juegos, la identificación de dinámicas, mecánicas y componentes, así como los criterios para integrar elementos gamificados en el diseño de experiencias educativas. Esta sección se evaluó mediante preguntas objetivas.

La dimensión Actitudes hacia la gamificación estuvo integrada por 8 ítems dirigidos a valorar las percepciones, creencias y predisposición de los docentes frente al uso de la gamificación en el contexto educativo. Los ítems se organizaron según los componentes cognitivo, afectivo y conductual de la actitud; el componente cognitivo evaluó la utilidad percibida y las creencias sobre sus beneficios educativos, el componente afectivo abordó el interés y la aceptación hacia su incorporación en el aula, mientras que el componente conductual consideró la disposición para utilizar estrategias gamificadas en la práctica docente. La medición se realizó mediante una escala tipo Likert de grado de acuerdo.

La dimensión Prácticas de gamificación estuvo conformada por 6 ítems orientados a identificar la frecuencia con la que los docentes incorporan la gamificación en sus procesos de enseñanza. Los ítems evaluaron aspectos relacionados con la planificación de actividades gamificadas, la implementación de elementos de juego, el uso de recursos educativos y la evaluación de experiencias gamificadas. Esta sección fue medida mediante una escala de frecuencia.

La validez de contenido del instrumento se estableció mediante el juicio de tres expertos en educación, gamificación y metodología de la investigación. Cada experto valoró la pertinencia, claridad y coherencia de los ítems utilizando una escala ordinal de cuatro categorías. Las valoraciones obtenidas se analizaron mediante el coeficiente V de Aiken, siguiendo el procedimiento propuesto por Aiken (1980). Los valores de V por ítem oscilaron entre 0,89 y 1,00, mostrando un alto grado de consenso entre los expertos respecto a la pertinencia de los ítems. Asimismo, el coeficiente V de Aiken promedio fue de 0,93 para la dimensión de conocimientos, 0,94 para la dimensión de actitudes y 0,94 para la dimensión de prácticas, valores que, de acuerdo con los criterios de interpretación propuestos por Ardhany et al. (2026), reflejan una adecuada validez de contenido.

Posteriormente, se estimó la confiabilidad del instrumento mediante el coeficiente alfa de Cronbach, obteniendo un valor global de $\alpha = 0,926$ para los 25 ítems. Por dimensiones se obtuvieron coeficientes de $\alpha = 0,918$ para conocimientos, $\alpha = 0,943$ para actitudes y $\alpha = 0,948$ para prácticas. De acuerdo con Tavakol y Dennick (2011), estos valores evidencian una consistencia interna aceptable tanto del instrumento como de cada una de sus dimensiones.

Procedimiento

El estudio se desarrolló en el marco de la Maestría en Educación con mención en Innovaciones Pedagógicas de la Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí, Sede Santo Domingo de los Tsáchilas. Para su ejecución, se gestionaron los permisos correspondientes con la rectora de la institución educativa participante y se coordinó el proceso de recolección de información con los docentes. Previo a su participación, se informó sobre los objetivos del estudio, el carácter voluntario de su colaboración, la confidencialidad de los datos proporcionados mediante el consentimiento informado. La recolección de información se realizó durante junio de 2026 mediante un formulario digital elaborado en Google Forms, el cual fue distribuido a los docentes participantes.

Análisis de Datos

Los datos fueron procesados mediante el programa IBM SPSS Statistics versión 20.0. Inicialmente, se realizó un análisis descriptivo de los componentes de conocimientos, actitudes y prácticas sobre gamificación educativa mediante frecuencias absolutas (f), porcentajes (%) y medidas de tendencia central como la media (M), desviación estándar (DE), mínima (Min.) y máxima (Máx.). La distribución de los datos fue evaluada mediante la prueba de normalidad de Shapiro-Wilk (W), considerando el tamaño de la muestra ($n = 35$). Debido a que los datos no presentaron una distribución normal ($p < 0.05$), se utilizaron pruebas no paramétricas.

Posteriormente, se realizó un análisis comparativo de los conocimientos, actitudes y prácticas según la formación previa en gamificación de los docentes (con capacitación y sin capacitación), mediante la prueba U de Mann-Whitney (U) considerando valores $p > 0.05$. Por último, se analizó la relación entre los componentes de conocimientos, actitudes y prácticas mediante el coeficiente de correlación de Rho de Spearman (ρ). La magnitud de las correlaciones se interpretó siguiendo el criterio de Ratner (2009), según el cual valores de ρ entre 0,00 y 0,30 indican una correlación débil, entre 0,31 y 0,70 una correlación moderada y entre 0,71 y 1,00 una correlación fuerte.

RESULTADOS

La Tabla 2 muestra que la mayoría de los docentes participantes respondió correctamente los ítems relacionados con los fundamentos de la gamificación, los elementos de la gamificación y los principios pedagógicos de la gamificación. Dentro de estos contenidos, los mayores porcentajes de respuestas correctas correspondieron a la función de la retroalimentación (77,1 %), la clasificación de las dinámicas, mecánicas y componentes (74,3 %) y la integración de los elementos de gamificación con los objetivos educativos (74,3 %). En contraste, los menores porcentajes de respuestas correctas se registraron en los contenidos relacionados a las funciones específicas de los elementos de la gamificación (60,0 %), seguido del conocimiento acerca de la integración de elementos del juego de manera coherente con los objetivos de aprendizaje (48,6 %).

Tabla 2. Respuestas Docentes a los Ítems de la Dimensión Conocimientos sobre Gamificación

Conocimientos	No		Sí	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
1. La gamificación consiste en incorporar elementos propios del juego en contextos educativos con el propósito de favorecer los procesos de aprendizaje.	10	28,6	25	71,4
2. La gamificación incorpora elementos del juego en las actividades educativas sin necesidad de transformarlas en juegos completos.	13	37,1	22	62,9
3. Las dinámicas, mecánicas y componentes corresponden a categorías utilizadas para organizar los elementos presentes en una experiencia gamificada.	9	25,7	26	74,3
4. Cada elemento de la gamificación cumple una función específica dentro de una experiencia de aprendizaje.	14	40	21	60
5. Las dinámicas de gamificación se relacionan con aspectos generales de la experiencia, como emociones, narrativa y sentido de progresión.	10	28,6	25	71,4
6. Las dinámicas de la gamificación orientan la participación del estudiante mediante aspectos como la cooperación y el sentido de progresión.	10	28,6	25	71,4
7. Los componentes de gamificación se relacionan con aspectos específicos de la experiencia, como puntos, insignias y niveles	11	31,4	24	68,6
8. La gamificación contribuye a la motivación cuando sus elementos se integran con objetivos y experiencias significativas de aprendizaje.	12	34,3	23	65,7
9. La retroalimentación en una experiencia gamificada permite que el estudiante reconozca su progreso y oriente su proceso de aprendizaje.	8	22,9	27	77,1
10. La integración de elementos de gamificación requiere considerar la relación entre los recursos utilizados y los objetivos educativos propuestos.	9	25,7	26	74,3
11. Diseñar una actividad gamificada implica integrar elementos del juego de manera coherente con los objetivos de aprendizaje.	18	51,4	17	48,6

Nota: f = frecuencia; % = porcentaje.

Asimismo, la Tabla 3 muestra que predominó una actitud favorable hacia la gamificación. Los porcentajes de respuestas "De acuerdo" y "Totalmente de acuerdo" oscilaron entre 71,4 % y 85,7 %, mientras que las respuestas "Totalmente en desacuerdo" y "En desacuerdo" variaron entre 14,3 % y 28,5 %. Las actitudes más favorables se observaron en los contenidos relacionados con el interés por fortalecer los conocimientos sobre gamificación (80,0 %), la incorporación de estrategias de

gamificación como oportunidad para mejorar la práctica docente (85,7 %), la pertinencia de la gamificación en los procesos educativos actuales (77,1 %), la disposición para utilizar estrategias de gamificación considerando las necesidades de los estudiantes (77,2 %) y la integración de experiencias de aprendizaje basadas en gamificación dentro de la práctica docente (77,1 %). El 71,5 % manifestó una valoración favorable sobre la utilidad de la gamificación para favorecer los procesos de enseñanza y aprendizaje cuando se aplica con una adecuada planificación pedagógica y el 77,1 % estuvo de acuerdo en que sus beneficios dependen de una adecuada integración con los objetivos educativos.

Tabla 3. Respuestas de los Docentes a los Ítems de la Dimensión Actitudes sobre Gamificación

Actitudes	1		2		3		4	
	f	%	f	%	f	%	f	%
1. La gamificación puede favorecer los procesos de enseñanza y aprendizaje cuando se aplica con una adecuada planificación pedagógica.	8	22,9	2	5,7	15	42,9	10	28,6
2. Los beneficios de la gamificación pueden ser limitados cuando no existe una adecuada integración con los objetivos educativos.	3	8,6	5	14,3	18	51,4	9	25,7
3. Existe interés por fortalecer los conocimientos sobre estrategias de gamificación aplicadas al contexto educativo.	4	11,4	3	8,6	18	51,4	10	28,6
4. La incorporación de estrategias de gamificación representa una oportunidad para mejorar la práctica docente.	3	8,6	2	5,7	21	60	9	25,7
5. La gamificación es una metodología pertinente para su incorporación en los procesos educativos actuales.	5	14,3	3	8,6	18	51,4	9	25,7
6. La aplicación de la gamificación puede presentar dificultades dentro del contexto educativo.	4	11,4	6	17,1	18	51,4	7	20
7. Existe disposición para utilizar estrategias de gamificación considerando las necesidades y características de los estudiantes.	4	11,4	4	11,4	19	54,3	8	22,9
8. El diseño de experiencias de aprendizaje basadas en gamificación puede integrarse dentro de la práctica docente.	3	8,6	5	14,3	18	51,4	9	25,7

Nota: 1 = Totalmente en desacuerdo, 2 = En desacuerdo, 3 = De acuerdo, 4 = Totalmente de acuerdo

De manera similar, la Tabla 4 muestra que en la dimensión prácticas de gamificación la categoría "Algunas veces" predominó en las acciones relacionadas con la planificación de experiencias gamificadas, la implementación de estrategias gamificadas y la evaluación de experiencias gamificadas, con porcentajes entre 34,3 % y 45,7 %. Esta categoría fue seguida por "Frecuentemente", con porcentajes entre 17,1 % y 28,6 %, y por "Siempre", entre 14,3 % y 28,6 %. En contraste, las categorías "Nunca" y "Rara vez" registraron conjuntamente porcentajes entre 14,3 % y 22,9 %, según la práctica evaluada.

Tabla 4. Respuestas de los Docentes a los Ítems de la Dimensión Prácticas sobre Gamificación

Prácticas	1		2		3		4		5	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
1. Diseño actividades gamificadas considerando los objetivos de aprendizaje establecidos.	3	8,6	5	14,3	12	34,3	10	28,6	5	14,3
2. Selecciono elementos de gamificación acordes con las actividades educativas planificadas.	2	5,7	3	8,6	16	45,7	8	22,9	6	17,1
3. Aplico dinámicas, mecánicas y componentes de gamificación durante el desarrollo de mis clases.	4	11,4	2	5,7	14	40	8	22,9	7	20
4. Utilizo recursos y herramientas que permiten desarrollar experiencias gamificadas.	3	8,6	3	8,6	13	37,1	9	25,7	7	20
5. Realizo seguimiento del progreso de los estudiantes durante las actividades gamificadas.	2	5,7	4	11,4	16	45,7	6	17,1	7	20
6. Utilizo la retroalimentación para ajustar y mejorar las experiencias gamificadas implementadas.	2	5,7	3	8,6	14	40	6	17,1	10	28,6

Nota: 1 = Nunca, 2 = Rara vez, 3 = Algunas veces, 4 = Frecuentemente, 5 = Siempre.

Como síntesis de los resultados obtenidos en las tres dimensiones, la Tabla 5 muestra que predominó un nivel alto de conocimientos sobre gamificación educativa, alcanzado por el 62,9 % (n = 22) de los docentes, mientras que el 22,9 % (n = 8) se ubicó en el nivel bajo. En cuanto a las actitudes, la mayoría de los participantes (57,1 %; n = 20) manifestó una actitud moderadamente favorable hacia la gamificación, seguida de un 31,4 % (n = 11) con una actitud altamente favorable, mientras que el 11,4 % (n = 4) con una actitud poco favorable. Respecto a las prácticas, predominó una frecuencia media de aplicación de la gamificación (45,7 %; n = 16), seguida de una frecuencia alta (40,0 %; n = 40) y una frecuencia baja (14,3 %; n = 5).

Tabla 5. Niveles de Conocimientos, Actitudes y Prácticas sobre Gamificación Educativa

Dimensiones variable CAP	Bajo		Medio		Alto	
	f	%	f	%	f	%
Conocimiento sobre gamificación	8	22,9	5	14,3	22	62,9
Actitud hacia la gamificación	4	11,4	20	57,1	11	31,4
Prácticas de gamificación	5	14,3	16	45,7	14	40

Nota: f = frecuencia; % = porcentaje.

La Tabla 6 muestra que los docentes que habían recibido capacitación sobre gamificación obtuvieron rangos promedio superiores en conocimientos (19,93 - 15,43), actitudes (20,68 - 14,43) y prácticas de gamificación (21,98 - 12,70) respecto de quienes no habían recibido capacitación. No obstante, las diferencias solo fueron estadísticamente significativas en la dimensión de prácticas de gamificación (U = 70,5; Z = -2,679; p = 0,007). En las dimensiones de conocimientos (U = 111,5; Z = -1,304; p = 0,192) y actitudes (U = 96,5; Z = -1,815; p = 0,070) no se identificaron diferencias estadísticamente significativas entre ambos grupos.

Tabla 6. Comparación de los CAP sobre Gamificación entre Docentes con y sin Capacitación

Dimensiones variable CAP	Rango promedio Si (n = 20)	Rango promedio No (n = 15)	U de Mann-Whitney	Z	p
Conocimientos sobre gamificación	19,93	15,43	111,5	-1,304	0,192
Actitudes hacia la gamificación	20,68	14,43	96,5	-1,815	0,07
Prácticas de gamificación	21,98	12,7	70,5	-2,679	0,007

Nota: Variable de agrupación: Capacitación sobre gamificación.

La Tabla 7 presenta las asociaciones entre dimensiones. La correlación entre conocimientos sobre gamificación y actitudes hacia la gamificación fue de magnitud moderada ($\rho = 0,409$; $p < 0,05$). Entre conocimientos sobre gamificación y prácticas de gamificación se observó una correlación positiva débil ($\rho = 0,387$; $p < 0,05$). Por su parte, la relación entre actitudes hacia la gamificación y prácticas de gamificación presentó una correlación positiva moderada ($\rho = 0,452$; $p < 0,01$).

Tabla 7. Correlación entre Conocimientos, Actitudes y Prácticas sobre Gamificación Educativa

Coefficiente de correlación	Dimensiones variable CAP	Conocimiento s	Actitude s	Práctica s
Rho de Spearman	Conocimiento sobre gamificación	1	,409*	,387*
	Actitud hacia la gamificación		1	,452**
	Prácticas de gamificación			1

Nota: * La correlación es significativa en el nivel 0,05; ** significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

DISCUSIÓN

La mayoría de los docentes presentó un alto nivel de conocimientos sobre gamificación educativa. En particular, reconocen los fundamentos conceptuales, la clasificación de sus elementos, la integración de los recursos con los objetivos de aprendizaje y el papel de la retroalimentación dentro de las experiencias gamificadas. En contraste, las principales dificultades se concentraron en los contenidos relacionados con el diseño de actividades gamificadas y la función específica de los distintos elementos que integran una experiencia de gamificación. Estos hallazgos coinciden con Torres et al. (2018) y Otomie et al. (2024), quienes reportaron que, si bien los docentes poseen conocimientos sobre la terminología y los fundamentos de la gamificación, aún presentan limitaciones para el diseño de estrategias gamificadas.

En cuanto a las actitudes, los resultados revelaron que los docentes presentan actitudes favorables respecto a la utilidad de la gamificación, el interés por fortalecer sus conocimientos, la aceptación de esta metodología y la disposición para incorporarla en sus prácticas docente. No obstante, una proporción importante considera que su aplicación puede presentar dificultades dentro del contexto educativo. Estos resultados coinciden con lo reportado por Borba Franco (2026) y Molina y Chávez (2025), quienes encontraron que los docentes mantienen una percepción positiva sobre el potencial pedagógico de la gamificación y disposición para incorporarla en la enseñanza. De igual forma,

identificaron limitaciones para su implementación asociadas principalmente a la formación docente y la disponibilidad de tiempo y recursos tecnológicos.

Respecto a las prácticas, los resultados indican una aplicación moderada de estrategias de gamificación. Los docentes utilizan frecuentemente recursos y herramientas para desarrollar experiencias gamificadas y emplear la retroalimentación para evaluar dichas experiencias. En cambio, las actividades relacionadas con la planificación, particularmente la selección de elementos en función de los objetivos de aprendizaje, fueron las menos frecuentes. Estos resultados coinciden con Vayancela et al. (2025), quienes señalan que las prácticas docentes se concentran en el uso de recursos digitales, dinámicas de recompensa y narrativas lúdicas, mientras que su efectividad depende de una planificación pedagógica intencional. Asimismo, son consistentes con Ureta (2022), quien encontró que las actividades gamificadas se implementan de manera parcial y no forman parte de la planificación didáctica de forma sistemática.

En conjunto, los resultados de los CAP evidencian una brecha de transferencia que puede estar asociada a que el dominio teórico de la gamificación (saber qué), aunque necesario, resulta insuficiente por sí mismo para favorecer el desarrollo del saber cómo y cuándo aplicarla, capacidades que generalmente se fortalecen mediante formación práctica y la experiencia docente.

Comparación entre Grupos

El análisis comparativo mostró que los docentes que habían recibido capacitación sobre gamificación obtuvieron puntuaciones más altas en los CAP; no obstante, solo las diferencias en las prácticas alcanzaron significancia estadística, lo que sugiere que los docentes capacitados llevan a cabo experiencias de gamificación de forma más frecuente que aquellos que no. Este resultado coincide con estudios que demuestran que los docentes presentan una mayor disposición para integrar la gamificación en su enseñanza después de recibir capacitación, particularmente cuando esta incorpora experiencias prácticas que fortalecen su confianza para implementarla e incrementan su intención de adoptarla en el aula (Palacios-Hidalgo, 2022; Pinzón et al., 2026). Esto se debe a que la aplicación de estrategias gamificadas requiere competencias relacionadas con el diseño didáctico, la selección de elementos de gamificación y su integración en los objetivos de aprendizaje, habilidades que suelen fortalecerse mediante procesos de formación específicos (Sáez-López et al., 2024).

Relación entre los CAP

El análisis correlacional por su parte evidenció que los conocimientos, las actitudes y las prácticas sobre gamificación educativa no se comportan de manera independiente, sino que tienden a variar en el mismo sentido. En particular, los docentes que poseen mayor conocimientos sobre gamificación tienden a manifestar actitudes más favorables hacia esta metodología y a desarrollar con mayor frecuencia prácticas relacionadas con su implementación. Este resultado es consistente con estudios donde se ha encontrado que la comprensión de la gamificación suele favorecer una disposición positiva hacia su uso, mientras que las actitudes favorables incrementan la probabilidad de que esta sea implementada en el aula (Cortés et al., 2025; Leiss et al., 2025; Martí-Parreño et al., 2016). Una posible explicación, es que el conocimiento proporciona las bases conceptuales necesarias para comprender los principios y posibilidades de la gamificación, como sugieren Landers (2017) y Werbach y Hunter (2015), mientras que las actitudes influyen en la disposición para adoptar nuevas estrategias de enseñanza (Martí-Parreño et al., 2016). Cuando ambos aspectos convergen, es más probable que los docentes incorporen la gamificación en su práctica pedagógica. No obstante, la

magnitud de las correlaciones (moderadas) sugiere la existencia de otros factores, como la disponibilidad de recursos tecnológicos o el tiempo para la planificación que también pueden influir en la implementación de estrategias gamificadas (Lester et al., 2023).

CONCLUSIÓN

A partir de los resultados presentados, se concluye que el conocimiento de los docentes participantes se orienta principalmente hacia los aspectos teóricos y conceptuales, mientras que los criterios para el diseño de experiencias y la función pedagógica de sus elementos aún no se encuentran consolidados. Esta limitación conceptual se refleja en la actitud de los docentes, donde la disposición y el reconocimiento del potencial de la gamificación coexisten con una percepción de dificultad para su implementación. Asimismo, se evidencia una brecha en la práctica pedagógica, pese a que los docentes ejecutan acciones asociadas a la implementación y evaluación de las actividades en el aula, en contraste con una etapa de planificación menos frecuente, lo que compromete la coherencia entre los recursos de juego utilizados y los objetivos de aprendizaje establecidos.

En la población estudiada, la capacitación docente en gamificación no ejerció un efecto diferenciador en el nivel de conocimientos teóricos ni en las actitudes de los profesores; sin embargo, constituyó el factor que diferencia positivamente la frecuencia y el desarrollo de las prácticas de gamificación en el contexto educativo.

Se encontró una relación lineal y directa entre el conocimiento, la actitud y la práctica de la gamificación, en los docentes que participaron del estudio. Dentro de esta sinergia, la postura actitudinal del docente es la variable que posee la asociación más fuerte con la implementación real de la metodología en el aula, superando la influencia del conocimiento teórico.

Implicaciones y Limitaciones

Este estudio contribuye a la comprensión de los conocimientos, actitudes y prácticas docentes sobre gamificación educativa al analizarlas de manera integrada, permitiendo identificar cómo se relacionan en un ámbito donde los estudios aún son limitados. Sin embargo, los resultados deben interpretarse considerando algunas limitaciones metodológicas, asociada al diseño no experimental y de corte transversal que no permiten establecer relaciones causales entre las variables analizadas. Asimismo, la investigación se desarrolló en una única institución educativa y con la totalidad de sus docentes, por lo que la evidencia refleja únicamente las características de ese contexto. Finalmente, la información se obtuvo mediante un cuestionario de autoinforme, por lo que las respuestas pueden estar influidas por la percepción de los participantes y sesgos de deseabilidad.

Contribuciones

RECR & LRCV: Diseño de la investigación, administración del proyecto, análisis e interpretación formal de datos, redacción manuscrito y revisión final del manuscrito. Toma de datos, revisión de la bibliografía y redacción manuscrito. Hemos leído y aprobado la versión final del manuscrito, así mismo estamos de acuerdo con la responsabilidad de todos los aspectos del trabajo presentado.

Conflicto de Interés

Los autores declaran que no tienen conflictos de interés en relación con el trabajo presentado en este informe.

Uso de Inteligencia Artificial

No se usaron tecnologías de IA o asistidas por IA para el desarrollo de este trabajo.

FUENTES BIBLIOGRÁFICAS

- Aiken, L. R. (1980). Content validity and reliability of single items or questionnaires. *Educational and psychological measurement*, 40(4), 955-959. <https://doi.org/10.1177/001316448004000419>
- Andrade, C., Menon, V., Ameen, S., & Kumar Praharaj, S. (2020). Designing and conducting knowledge, attitude, and practice surveys in psychiatry: practical guidance. *Indian journal of psychological medicine*, 42(5), 478-481. <https://doi.org/10.1177/0253717620946111>
- Ardhany, A., Shidiq, A. S., Yamtinah, S., Masykuri, M., & Saputro, A. N. C. (2026). Aiken index-based content validity analysis of argumentation skills and sustainability literacy instruments in STEM-based green chemistry learning. *Indonesian Journal of Science and Mathematics Education*, 9(1), 305-323. <https://doi.org/10.24042/qdb62402>
- Borba Franco, D. W. (2026). Perspectivas de los docentes de educación básica en Ecuador sobre la gamificación apoyada con inteligencia artificial. In M. Chacón Castro (Ed.), Libro de Memorias. V Congreso Internacional de STEAM y Metodologías Activas. Editorial Didaxis. <https://doi.org/10.64325/t50zw990>
- Cortés, A., Breda, A., Sánchez, A., & Verón, M. A. (2025). Preservice Secondary School Teachers' Knowledge and Competencies When Reflecting on the Incorporation of Gamification in the Teaching of Mathematics. *Education Sciences*, 16(1), 20. <https://doi.org/10.3390/educsci16010020>
- Deterding, S., Dixon, D., Khaled, R., & Nacke, L. (2011, September). From game design elements to gamefulness: defining "gamification". In *Proceedings of the 15th international academic MindTrek conference: Envisioning future media environments* (pp. 9-15). <https://doi.org/10.1145/2181037.2181040>
- Geigel Landrau, E. (2026). *Nivel de conocimiento del docente en enfermería sobre la gamificación y su actitud hacia la inclusión como estrategia didáctica en una institución de educación superior en Puerto Rico* (Tesis doctoral, Nova Southeastern University). NSUWorks, Abraham S. Fischler College of Education and School of Criminal Justice. https://nsuworks.nova.edu/fse_etd/1131
- Hellín, C. J., Calles-Esteban, F., Valledor, A., Gómez, J., Otón-Tortosa, S., & Tayebi, A. (2023). Enhancing student motivation and engagement through a gamified learning environment. *Sustainability*, 15(19), 14119. <https://doi.org/10.3390/su151914119>
- Hernández-Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2018). *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill Interamericana.
- Kabilan, M. K., Annamalai, N., & Chuah, K. M. (2023). Practices, purposes and challenges in integrating gamification using technology: A mixed-methods study on university academics. *Education and Information Technologies*, 28(11), 14249-14281. <https://doi.org/10.1007/s10639-023-11723-7>
- Kapp, K. M. (2012). What is gamification. *The gamification of learning and instruction: game-based methods and strategies for training and education*, 1, 23. Pfeiffer

- Karagiorgas, D. N., & Niemann, S. (2017). Gamification and game-based learning. *Journal of Educational Technology Systems*, 45(4), 499-519. <https://doi.org/10.1177/0047239516665105>
- Landers, R. N., Bauer, K. N., & Callan, R. C. (2017). Gamification of task performance with leaderboards: A goal setting experiment. *Computers in Human Behavior*, 71, 508-515. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2015.08.008>
- Leiss, L., Großschedl, J., Wilde, M., Fränkel, S., Becker-Genschow, S., & Großmann, N. (2025). Gamification in education—teachers' perspectives through the lens of the theory of planned behavior. *Frontiers in psychology*, 16, 1571463. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2025.1571463>
- Lester, D., Skulmoski, G. J., Fisher, D. P., Mehrotra, V., Lim, I., Lang, A., & Keogh, J. W. (2023). Drivers and barriers to the utilisation of gamification and game-based learning in universities: A systematic review of educators' perspectives. *British Journal of Educational Technology*, 54(6), 1748-1770. <https://doi.org/10.1111/bjet.13311>
- Li, M., Ma, S., & Shi, Y. (2023). Examining the effectiveness of gamification as a tool promoting teaching and learning in educational settings: A meta-analysis. *Frontiers in psychology*, 14, 1253549. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1253549>
- Martí-Parreño, J., Seguí-Mas, D., & Seguí-Mas, E. (2016). Teachers' attitude towards and actual use of gamification. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 228, 682-688. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2016.07.104>
- Mena-Guacas, A. F., López-Catalán, L., Bernal-Bravo, C., & Ballesteros-Regaña, C. (2025). Educational transformation through emerging technologies: Critical review of scientific impact on learning. *Education Sciences*, 15(3), 368. <https://doi.org/10.3390/educsci15030368>
- Molina, F. N. C., & Chávez, J. A. (2025). Percepción de la gamificación en docentes de la Unidad Educativa Zoila Etelvina Paredes Amán. *Mikarimin. Revista Científica Multidisciplinaria*, 11(1), 69-87. <https://doi.org/10.61154/mrcm.v11i1.3563>
- Mora, A., Riera, D., Gonzalez, C., & Arnedo-Moreno, J. (2015, September). A literature review of gamification design frameworks. In *2015 7th international conference on games and virtual worlds for serious applications (VS-Games)* (pp. 1-8). IEEE. <https://doi.org/10.1109/VS-GAMES.2015.7295760>
- Nadi-Ravandi, S., & Batooli, Z. (2022). Gamification in education: A scientometric, content and co-occurrence analysis of systematic review and meta-analysis articles. *Education and Information Technologies*, 27(7), 10207-10238. <https://doi.org/10.1007/s10639-022-11048-x>
- Otomie, L. B. K., Narcisa, V. Q. R., David, E. T. J., Daniel, L. T. C., & Vielka, C. R. M. (2024). Percepciones y prácticas docentes sobre la integración de la gamificación en la enseñanza de matemáticas en educación general básica. *Ciencia Latina: Revista Multidisciplinaria*, 8(1), 12152-12184. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i1.11779
- Palacios-Hidalgo, F. J. (2022). Math Teacher Perceptions About Gamification Strategies: An Exploratory Study in the Spanish Context. In *Handbook of Research on International Approaches and Practices for Gamifying Mathematics* (pp. 326-353). IGI Global Scientific Publishing.
- Pinzón, M. A. R., Sánchez, A. D. V., & Vizarrata, P. V. (2026). Evolution of teacher training in gamification: a bibliometric analysis of global trends and collaborations. *Social Sciences & Humanities Open*, 13, 102657. <https://doi.org/10.1016/j.ssaho.2026.102657>

- Ratner, B. (2009). The correlation coefficient: Its values range between+ 1/- 1, or do they?. *Journal of targeting, measurement and analysis for marketing*, 17(2), 139-142. <https://doi.org/10.1057/jt.2009.5>
- Rouse, J. (2007). Practice theory. In *Philosophy of anthropology and sociology* (pp. 639-681). North-Holland. <https://doi.org/10.1016/B978-044451542-1/50020-9>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2020). Intrinsic and extrinsic motivation from a self-determination theory perspective: Definitions, theory, practices, and future directions. *Contemporary educational psychology*, 61, 101860. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101860>
- Sáez-López, J. M., Grimaldo-Santamaría, R. Ó., Quicios-García, M. P., & Vázquez-Cano, E. (2024). Teaching the Use of Gamification in Elementary School: A case in Spanish formal education. *Technology, Knowledge and Learning*, 29(1), 557-581. <https://doi.org/10.1007/s10758-023-09656-8>
- Sailer, M., & Homner, L. (2020). The gamification of learning: A meta-analysis. *Educational psychology review*, 32(1), 77-112. <https://doi.org/10.1007/s10648-019-09498-w>
- Tavakol, M., & Dennick, R. (2011). Making sense of Cronbach's alpha. *International journal of medical education*, 2, 53. <https://doi.org/10.5116/ijme.4dfb.8dfd>
- Toda, A. M., do Carmo, R. M., da Silva, A. P., Bittencourt, I. I., & Isotani, S. (2019). An approach for planning and deploying gamification concepts with social networks within educational contexts. *International Journal of Information Management*, 46, 294-303. <https://doi.org/10.1016/j.ijinfomgt.2018.10.001>
- Torres Toukoumidis, Á., Romero Rodríguez, L. M., & Valle Razo, A. L. (2018). Gamificación en los Docentes de Educación Superior del Ecuador. In *Gamificación en Iberoamérica. Experiencias desde la comunicación y la educación* (pp. 211-220). Editorial Universitaria Abya-Yala.
- Triantafyllou, S. A., Georgiadis, C., & Sapounidis, T. (2025). Gamification in education and training: A literature review: SA Triantafyllou et al. *International Review of Education*, 71(3), 483-517. <https://doi.org/10.1007/s11159-024-10111-8>
- Ureta, R. (2022). Práctica gamificadora interactiva en el proceso de enseñanza-aprendizaje del idioma inglés de los docentes de las escuelas de la ciudad de Bahía de Caráquez, Ecuador. *Mamakuna: revista de divulgación de experiencias pedagógicas*, (18), 68-76. <https://doi.org/10.70141/mamakuna.18.610>
- Van Roy, R., & Zaman, B. (2018). Need-supporting gamification in education: An assessment of motivational effects over time. *Computers & Education*, 127, 283-297. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2018.08.018>
- Vayancela, S. E. Q., Mendoza, L. K. O., & Espinoza, V. A. B. (2025). Percepciones y Prácticas Docentes sobre la Integración de la Gamificación en la Enseñanza en Educación General Básica. *SAGA: Revista Científica Multidisciplinar*, 2(2), 594-604. <https://doi.org/10.63415/saga.v2i2.133>
- Vogel, T., & Wanke, M. (2016). *Attitudes and attitude change*. Psychology press.
- Werbach, K., & Hunter, D. (2015). *The gamification toolkit: dynamics, mechanics, and components for the win*. University of Pennsylvania Press.
- Zagzebski, L. (2017). ¿Qué es el conocimiento? *La guía Blackwell de epistemología*, 92-116. <https://doi.org/10.1002/9781405164863.ch3>